

Formação continuada para coordenadores pedagógicos: e a escola, como fica?

*Marilene Garcia**

*Laurinda Ramalho de Almeida***

Resumo

O texto decorre de pesquisa que objetivou identificar se conhecimentos veiculados em cursos de formação continuada no período 2001-2004, assistidos por coordenadores pedagógicos (CP) do município de São Paulo, chegavam à escola, compreender as razões para chegarem ou não, e como se dava a socialização desses conhecimentos na escola. Para levantamento de informações, foram entrevistadas quatro CPs; no transcorrer da pesquisa foi incorporada uma quinta participante que atuou no período 1989-1992. O referencial teórico escolhido foi a teoria de desenvolvimento de Henri Wallon. Os resultados indicam que, no período estipulado para estudo, o processo de formação proposto pela administração aos CPs não trouxe impacto sobre a escola; já outro período, que não foi proposto na investigação, apareceu com destaque por ter apresentado um modelo de formação que atendia às necessidades cognitivo-afetivas dos coordenadores, em decorrência de acompanhamento sistemático, prioritariamente em grupos de formação.

Palavras-chave: formação continuada, coordenador pedagógico, psicogenética walloniana.

* Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela PUC-SP; professora titular da rede municipal de São Paulo; professora da Universidade Estácio; coordenadora de avaliação institucional no Instituto Superior de Ensino Vera Cruz. E-mail: garcia-marilene@uol.com.br.

** Doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP; professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP; vice-coordenadora do Mestrado Profissional em Educação: Formação de formadores da PUC-SP. Email: laurinda@puccsp.br.

Ongoing training for pedagogical coordinators: and how is the school?

Abstract

The study results from a research that aimed at identifying whether knowledge conveyed in ongoing training courses from 2001 to 2004, attended by education administrators in São Paulo, reached the school, and understanding the reasons for reaching it or not, and how it was shared. For data collection, four education administrators were interviewed; during the study, a fifth participant that served from 1989 to 1992 was incorporated into the survey. The chosen theoretical framework was Henri Wallon's development theory. The results indicate that in the period stipulated for the study, the training process proposed to education administrators caused no impact on the school. Nonetheless, another period, which was not proposed in the research, featured prominently for having presented a training model that met the administrators' cognitive and affective needs due to a systematic monitoring, primarily in training groups.

Keywords: ongoing training, education administrator; Wallon's psychogenetics.

Educación continua para los coordinadores pedagógicos: ¿cómo queda la escuela?

Resumen

El texto trata de una investigación hecha con la finalidad de identificar si los conocimientos transmitidos en los cursos de educación continua durante el período de 2001-2004, con la asistencia de los coordinadores pedagógicos de la ciudad de São Paulo, llegaban a la escuela, comprender las razones por las cuáles estos conocimientos llegaron o no y cómo era su socialización en la escuela. Para la producción de información, se entrevistaron a cuatro coordinadores pedagógicos; en el transcurso de la investigación se incorporó un quinto participante que había actuado en el período de 1989-1992. Como marco teórico se eligió a la teoría del desarrollo de Henri Wallon. Los resultados indican que el tiempo estipulado para estudiar

el proceso de formación propuesto por la administración a los coordinadores pedagógicos no trajeron repercusiones en la escuela, mientras que otro período, no tratado en esta investigación, apareció con destaque, por haber presentado un modelo de formación que satisface a las necesidades cognitivo-afectivas de los coordinadores, como resultado del acompañamiento sistemático de los grupos de formación.

Palabras claves: educación continua, coordinador pedagógico, psicogenética walloniana.

Introdução

Na rede de ensino do Município de São Paulo, os coordenadores pedagógicos fazem parte do quadro de funcionários da escola, isto é, prestam concurso e são efetivados em escolas por eles selecionadas a partir de sua classificação por títulos. Esse profissional tem como principal atribuição a formação continuada, em serviço, de seus professores. Para isso, os professores dispõem de horário semanal remunerado¹.

Para dar conta de sua atribuição, os coordenadores também recebem formação continuada dos órgãos centrais e regionais da Secretaria Municipal de Educação por meio de cursos, oficinas, palestras e orientações técnicas.

Tendo participado de diferentes modalidades de formação, pudemos observar coordenadores pedagógicos entusiasmando-se com as atividades propostas; alguns verbalizando, emocionados, o quanto a formação lhes foi proveitosa. Se, de um lado, essas expressões nos afetavam prazerosamente, de outro traziam uma inquietação: as propostas com as quais se entusiasmavam eram concretizadas na escola? Os conhecimentos adquiridos eram socializados com os professores? As rotinas de trabalho eram modificadas após os encontros de formação?

Essa inquietação levou-nos a desenvolver uma pesquisa sobre a temática. Definimos como objetivos: (1) identificar se os conhecimentos veiculados em cursos de formação continuada

¹ Tal horário, com a finalidade de reunir o coletivo dos professores, foi conquistado na administração Luiza Erundina (1989-1992) na qual os professores Paulo Freire e Mário Sérgio Cortella foram secretários da educação.

no período de 2001 a 2004, assistidos por coordenadores pedagógicos da rede municipal de São Paulo, chegavam à escola; (2) compreender quais as razões para chegarem ou não chegarem; (3) compreender como se dava a socialização desses conhecimentos na escola.

Ao iniciar a pesquisa, em 2007, tínhamos claro que a formação inicial nas licenciaturas é importante, sendo, no entanto, apenas um momento da formação. A formação continuada é, talvez, mais importante, considerando as mudanças que sofre a sociedade, e daí a necessidade de os profissionais serem constantemente preparados para melhor atuação.

Referencial teórico

Ao decidirmos que os participantes da pesquisa seriam coordenadores pedagógicos, buscamos um referencial teórico que nos permitisse apreendê-los como indivíduos concretos, situados em um determinado tempo e espaço histórico e na totalidade cognição-sentimento-movimento.

O referencial teórico que nos pareceu adequado foi a psicogenética de Henri Wallon, médico, psicólogo e educador francês. Sua teoria de desenvolvimento humano tem, como pressuposto fundamental, a integração em dois sentidos: organismo/meio e entre os domínios ou conjuntos funcionais.

A integração organismo/meio é postulada por Wallon em uma de suas mais citadas afirmações: “O indivíduo, se se compreende como tal, é essencialmente social. É-o não em consequência de contingências exteriores, mas em consequência de uma necessidade íntima. É-o geneticamente” (Wallon, 1975, p. 159).

O desenvolvimento do indivíduo depende, pois, de um potencial genético para se tornar um representante típico da espécie e, igualmente, das relações que mantém com o meio social ao longo de sua existência. Entre os fatores de natureza biológica e os de natureza social, as fronteiras permanecem tênues, fato decorrente de uma complexa relação de determinação recíproca. Indivíduo e sociedade formam uma unidade indissolúvel, pois interagem entre si.

Sendo o indivíduo “geneticamente social”, o meio tem capital importância nos estudos de Wallon. O meio e os grupos que o compõem são por ele conceituados:

O meio não é outra coisa senão o conjunto mais ou menos duradouro das circunstâncias onde se desenrolam existências individuais. Ele comporta evidentemente condições físicas e naturais, mas que são transformadas pela técnica e pelos costumes do grupo humano correspondente [...] Certos meios, como a família, são ao mesmo tempo grupos, isto é, a sua existência baseia-se na reunião de indivíduos tendo entre si relações que notificam a cada um o seu papel ou o seu lugar dentro do conjunto. A escola não é um grupo propriamente dito, mas um meio onde podem constituir-se grupos com tendência variável e que podem estar ou em discordância ou em concordância com os seus objectivos. (WALLON, 1975, p. 165-167).

A síntese organismo-meio é bem equacionada quando afirma:

Mas não é menos verdade que a sociedade põe o homem em presença de novos meios, de novas necessidades e de novos poderes que aumentam as suas possibilidades de evolução e de diferenciação individual. A constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino. Os seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais da sua existência, donde a escolha pessoal não está ausente. (WALLON, 1975, p. 165).

Na teoria walloniana, os domínios, ou conjuntos funcionais, compõem o psiquismo humano: “Os domínios funcionais entre os quais se dividirão o estudo das etapas que a criança percorre serão, portanto, os da afetividade, do ato motor, do conhecimento e da pessoa” (WALLON, 1995, p. 135). Estão, pois, no mesmo plano de importância os aspectos afetivo, cognitivo e motor, e a pessoa como um conjunto articulador dos demais, como o todo diante do qual cada um dos domínios deve ser visto.

No entanto, ao definir como meta de sua psicogênese o estudo da pessoa completa, afirma que “as necessidades da descrição obrigam a tratar separadamente alguns grandes conjuntos funcionais” (WALLON, 1995, p. 131). Isto significa que, para efeito de estudo e análise, os domínios funcionais podem aparecer separados, mas com a condição de se evidenciar que, no processo de desenvolvimento, estão integrados; o que ocorre é a predominância de um deles nas diferentes fases e momentos da trajetória do indivíduo.

Henri Wallon, embora não sendo um pedagogo², colaborou com indicações para a melhoria da qualidade da prática educativa. Ao valorizar o social no processo de desenvolvimento, enfatiza a importância do meio escolar e, neste, do professor como portador de um papel fundamental na mediação entre o conhecimento e o aluno. Quando esclarece que o que se conquista em um dos domínios é lastro para a conquista em outros, oferece elementos para a construção de uma prática pedagógica mais adequada às necessidades e exigências das várias etapas do desenvolvimento humano. Sua teoria ajuda-nos a perceber o coordenador pedagógico como indivíduo, tanto em cursos de formação continuada como na escola; um indivíduo com cognições, emoções, sentimentos, movimentos, cuja atuação envolve outros indivíduos, igualmente com cognições, afetos, movimentos.

Sendo a principal atribuição do coordenador a formação de professores, é bom lembrar que:

Um professor, que tem verdadeiramente consciência das responsabilidades que lhe são confiadas, deve tomar partido das coisas da sua época. Deve tomar decisões, não cegamente, mas fazendo o inquérito que a sua educação e a sua instrução lhe permitem fazer. (WALLON, 1975, p. 223).

² Não se pode esquecer que Wallon colocou suas ideias de psicólogo e de educador para fundamentar o Projeto Langevin-Wallon, que propôs uma reformulação para o sistema francês após a Segunda Guerra Mundial.

Para isso, precisa não só dominar o manejo da classe e compreender o contexto escolar no qual está inserido, mas compreender também em que sociedade atua. Desse modo, fica patente a importância do coordenador pedagógico como mediador das discussões e ações pedagógicas na escola.

Vale lembrar aqui a distinção que Wallon faz entre o outro da relação interpessoal e o *socius* ou outro íntimo “o parceiro perpétuo do eu na vida psíquica” (WALLON, 1975, p. 159). O coordenador pedagógico pode ser para o professor o outro e também tornar-se o *socius* ou outro íntimo. Nas relações com professor, o aluno, a família e comunidade, pode contribuir para o desenvolvimento do primeiro, e este, dos seus alunos.

A teoria walloniana enfatiza a importância do coordenador pedagógico como integrador e articulador do processo de formação das ações pedagógicas desenvolvidas na escola.

Uma educação que quer respeitar a totalidade da personalidade e da integridade dos progressos realizados deverá utilizar, pelo contrário, cada fase da infância para assegurar às disposições e aptidões correspondentes a sua plena realização, de tal modo que não sejam atrofiadas ou perdidas, mas também que à sucessão das idades corresponda uma integração progressiva de actividades, das mais primitivas às mais evoluídas. Por conseguinte, a educação não poderá dispensar-se de ser orientada para o desenvolvimento da análise intelectual e da decisão autónoma. (WALLON, 1975, p. 15).

Observação e registro são importantes e também enfatizados: “Observar é evidentemente registrar o que pode ser verificado. Mas registrar e verificar é ainda analisar, é ordenar o real em fórmulas, é fazer-lhe perguntas” (WALLON, 1975, p. 16). Nessa linha de argumentação, o coordenador pedagógico seria o profissional que, sabendo observar e fazendo perguntas ao real, refletiria com seus professores sobre a necessidade da observação e do registro.

Procedimentos metodológicos

A delimitação do período 2001 a 2004 decorre do fato de ele cobrir o período da gestão Marta Suplicy à frente da Prefeitura de São Paulo, farto em atividades de formação continuada aos profissionais da rede.

O delineamento da pesquisa, de abordagem qualitativa, previa a participação de quatro profissionais: três que desempenharam a função de coordenadora pedagógica em escolas públicas de ensino fundamental do Município de São Paulo, no período de 2001 a 2004, e uma que na época era professora e, no momento da pesquisa (2007), era coordenadora pedagógica. Duas trabalhavam em escolas consideradas de bom desempenho (Raquel e Lúcia)³, e duas, em escolas consideradas de baixo desempenho (Marina e Alice); suas idades variavam de 40 a 55 anos e o tempo de serviço no cargo de coordenadora variava de dois a 15 anos.

Quanto às escolas das entrevistadas, são públicas municipais, de ensino fundamental, localizadas na zona norte do Município de São Paulo. O número de alunos, no ano da pesquisa, nas unidades escolares, ia de 800 (Raquel) a 2700 (Marina e Alice), somando-se os três períodos: manhã, tarde e noite.

Sendo o principal objetivo deste estudo uma formação continuada já ocorrida, consideramos a entrevista o meio adequado para a busca de dados. Esse procedimento tem a vantagem de favorecer uma relação interativa por meio do diálogo entre entrevistador e entrevistado. Lembramos, com Rey, que nas ciências humanas o que se apresenta é um sujeito interativo, motivado, intencional:

Cuando en el sujeto aparecen necesidades relacionadas con su participación en la investigación, comienzan a adquirir sentido las diferentes actividades relacionadas a ella, lo cual es una condición para su expresión libre y espontánea en las diferentes tareas de investigación⁴. (1999, p. 84).

³ Os nomes são fictícios.

⁴ “Cuando en el sujeto aparecen necesidades relacionadas con su participación en la investigación, comienzan a adquirir sentido las diferentes actividades relacionadas a ella, lo cual es una condición para su expresión libre y espontánea en las diferentes tareas de investigación.”

Foram três os momentos de encontro com as participantes da pesquisa (que ocorreram em dias diferentes entre fevereiro e agosto de 2007): o primeiro, para contato inicial entre entrevistadora e coordenadora, na própria escola; o segundo, para o desenvolvimento de entrevista semiestruturada, e o terceiro para entrevista recorrente que visava aprofundar determinados aspectos.

Os depoimentos foram gravados e algumas informações registradas em bloco de anotações. As primeiras entrevistas tiveram duração de 50 minutos a uma hora e meia. Ficou esclarecido que, depois de transcritos, os depoimentos seriam devolvidos para considerações posteriores da entrevistada. Isso aconteceu na entrevista recorrente quando, para complementar as informações já produzidas, também foi proposta a seguinte questão desencadeadora: Descreva um encontro com os professores no qual você busque compartilhar conhecimentos adquiridos num curso de formação continuada.

Nas entrevistas recorrentes, além de complementar informações, como era de nosso interesse, as coordenadoras retomaram, por conta própria, outros assuntos, como a questão da administração pública atual, condições da escola e, sobretudo, a gestão Luiza Erundina, pontos que já haviam sido considerados nas primeiras entrevistas.

A discussão das questões da administração 2007 (ano da realização da pesquisa), principalmente em termos de problemas e tarefas propostas, pareceu-nos um indicativo do peso do cotidiano que viviam e da necessidade de falarem com alguém sobre isso.

Porém, o fato de todas as coordenadoras terem incluído em seus relatos o período 1989 a 1992 (gestão Luiza Erundina), classificando-o como o que apresentou modelo adequado de formação, levou-nos a conhecer melhor esse período. Foi incluída, então, nova participante à pesquisa: a diretora da Divisão de Orientação Técnica de Educação Infantil e Alfabetização, naquela gestão. Além de informações orais, ela ofereceu documentos esclarecedores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no período, documentos esses que apresentavam diretrizes para propostas de ação e acompanhamento, alguns na forma de Cadernos de formação (AA.VV., 1992; AA.VV., 1992).

Após transcrição, leituras e releituras, as entrevistas foram categorizadas e agrupadas segundo eixos temáticos:

1. função do coordenador pedagógico (razões da escolha da função; função prioritária e condições de trabalho);
2. cursos de formação continuada (razões para fazerem os cursos no período de 2001 a 2004; concepções sobre formação continuada; formato dos cursos de formação continuada; modelos mais e menos adequados de formação continuada; mudanças no exercício da função);
3. formas diferentes de compartilhar os conhecimentos adquiridos nas formações com os professores (prática com os professores; o que facilita e o que dificulta o processo; recursos da escola para o coordenador pedagógico);
4. síntese integradora das informações produzidas.

Resultados

Neste texto, vamos nos limitar a apresentar a síntese integradora das falas das coordenadoras em termos das necessidades afetivo-cognitivas captadas.

Necessidade de buscar outras formas de trabalho

A primeira necessidade demonstrada para ser coordenadora pedagógica refere-se à busca de atuação profissional. As entrevistadas indicam que escolheram a função de coordenadora pedagógica porque a sala de aula não estimulava mais. Também conviveram com modelos negativos de coordenação pedagógica que não atenderam às suas necessidades cognitivas e afetivas. Assim, na busca por preencher o espaço vazio propiciado por seus coordenadores, foram levadas a procurar uma nova função.

Ao fazerem a leitura do cotidiano, agora como coordenadoras pedagógicas, registram o que entendem por prioridade na função do coordenador pedagógico e destacam a formação de professores e a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Percebem também os impeditivos para exercerem o trabalho concebido como função prioritária do coordenador: a excessiva burocracia é apontada como principal entrave para que se realize.

Por conseguinte, demonstram aspectos contraditórios entre as intenções e as ações realizadas no cotidiano.

Necessidade de melhorar a atuação profissional

A segunda necessidade refere-se à melhoria de sua atuação na escola. Para tanto, buscam os cursos de formação continuada propostos pelas administrações públicas e os consideram importantes e necessários, uma vez que possibilitam atualizações, mudanças e ampliação da visão a respeito da situação educacional e são desencadeadores de aprendizagens pessoais e profissionais.

Em relação aos cursos de formação continuada, os dados indicam como características de modelos que satisfazem às suas necessidades: os que trabalham com a problematização; que apresentam propostas de formação e de acompanhamento; que levam a parcerias entre coordenador e professor; que promovem ligação entre os encontros; que apresentam conteúdos adequados às necessidades da escola; que permitem a colocação em prática da proposta teórica. Por outro lado, as características de modelos que não atendem às necessidades são aqueles: que chegam prontos e definidos; que ficam na superficialidade; que reforçam as responsabilidades individuais, não oferecendo recursos e não fazendo acompanhamento; que esquecem o histórico de vida do coordenador pedagógico; que dependem apenas da política de governo do momento; que fazem tábula rasa das diferentes concepções pedagógicas dos participantes; que são mecânicas, ficando apenas na leitura de textos; que não respeitam horários estabelecidos.

Diretrizes pedagógicas para os cursos de formação continuada, propostas em outros períodos das administrações públicas, estiveram presentes nas falas das entrevistadas. Os pontos desfavoráveis predominaram sobre os pontos favoráveis, exceto na gestão 1989 a 1992 (Paulo Freire e Mário Sérgio Cortella na pasta da Educação), que aparece com maiores indicativos de pontos favoráveis porque, segundo as entrevistadas, as formações apresentavam-se em uma perspectiva libertadora e de formação permanente com foco em diversos pontos: priorização da leitura e escrita, prática do registro, oportunidades de troca de ideias

e experiências sobre aplicações pedagógicas; formadores da administração presentes nas escolas; coerência nas propostas pedagógicas; formações para todos os segmentos da escola. Eram propostas que tinham, segundo as coordenadoras, uma filosofia por trás, garantindo a coerência das ações. Ao mesmo tempo em que havia aquisição de conhecimentos de teorias e práticas, portanto aprendizagem cognitiva, também ocorriam o diálogo com a realidade da escola, respeito, espírito de grupo, responsabilidade e valorização do outro, englobados na dimensão afetiva. Com isso as necessidades cognitivo-afetivas foram satisfeitas.

As entrevistadas indicam que participaram de cursos de formação continuada no período de 2001 a 2004, ponto de interesse proposto para estudo. No entanto, também apontam que os conhecimentos adquiridos chegaram parcialmente às escolas. Valeram mais os conhecimentos decorrentes das trajetórias dos profissionais. Segundo elas, não houve um impacto específico das propostas de formação continuada desenvolvida no período sobre as escolas.

Em seus depoimentos, as coordenadoras pedagógicas indicam que os cursos de formação continuada desse período não atenderam às suas expectativas e necessidades. Por exemplo, a proposta dos Grupos de Ação Educativa (GAAEs), apontada como uma boa iniciativa, não foi concretizada na prática; formações diferenciadas entre as coordenadorias de educação não tiveram eixos definidos; temas requisitados não foram discutidos (ciclo, avaliação, ação supervisora); faltou acompanhamento da administração; houve mudanças constantes de secretários da educação; faltaram sistematizações; houve muitas ações ao mesmo tempo; faltaram dados quantitativos e mapeamento das escolas sobre o índice de desempenho dos alunos; alguns cursos não foram estendidos aos coordenadores pedagógicos; formações foram voltadas para o individual, não chegando a atender à escola como um todo. Em síntese, houve predomínio de ações espontâneas, prevalecendo as ações individuais, sem encaminhamentos adequados.

Necessidade de atender às diretrizes pedagógicas sem conflitos com as próprias ideias

A terceira necessidade é a de atender às próprias ideias e às demandas de seus pares na escola e, ao mesmo tempo, às demandas das diretrizes pedagógicas propostas pela Secretaria Municipal de Educação. Essa necessidade causou, muitas vezes, sentimentos de mal-estar, porque gerou um conflito entre o sentimento de pertença à escola e o sentimento de lealdade à administração pública. Dessa forma, no momento dos cursos de formação continuada predominaram sentimentos agradáveis. No entanto, nas escolas predominaram os sentimentos desagradáveis. Isso porque a expectativa institucional dos responsáveis pelos cursos de formação continuada da administração pública é a de que as coordenadoras pedagógicas cheguem à escola prontas para o cumprimento da tarefa de implementar adequadamente as diretrizes pedagógicas que aprenderam como participantes nos cursos de formação. E, assim, ao coordenador pedagógico, solicita-se muito mais garantir a repetição das ações de formação do que ressignificá-las em atendimento ao ambiente escolar para que boas mudanças sejam realizadas na escola com a finalidade de melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Por que os conhecimentos veiculados em cursos de formação continuada, no período de 2001 a 2004, assistidos por coordenadores pedagógicos da rede municipal de São Paulo, pouco chegaram à escola? Por que o período de 1989-1992 foi tão lembrado, embora nenhuma questão, no roteiro de entrevista, tenha feito referência a ele? A relevância dos conhecimentos adquiridos em cursos de formação continuada nesse último período aparece com evidência, porque nele adquiriram conhecimentos com suporte afetivo; os depoimentos destacam o relacionamento com a equipe de formadores, a qual, dando consistência aos grupos de encontro, fez deles um ponto de referência e apoio para as coordenadoras. Em consequência, sentiram vontade de falar desse espaço, onde tiveram uma aprendizagem significativa do ponto de vista de conhecimentos e sentimentos

que repercutiram em sua atuação. Os relatos sobre os modelos adequados de cursos de formação continuada e sobre as práticas de compartilhamento com os professores contribuem com informações que enriquecem o entendimento sobre o significado tanto das ações de formação continuada propostas por órgãos centrais quanto daquelas que chegam à escola por intermédio do coordenador pedagógico.

Na visão de nossas participantes, um bom modelo de formação continuada acontece quando o formador, ao mesmo tempo em que lida com o coletivo dos participantes, observa, identifica e atende às dificuldades individuais; isso significa reconhecer no grupo representantes de diferentes realidades de escolas em suas complexidades; reconhecer também as distintas práticas exercidas pelos coordenadores pedagógicos para atender às diferentes necessidades e expectativas de seu grupo de professores sem que haja perda do eixo comum das propostas pedagógicas. A formação continuada da qual falam, proposta pela administração pública no período espontaneamente trazido no relato, identifica o acompanhamento de profissionais que souberam observar, contextualizar, entender suas colocações, enfim, formadores que viam os participantes do grupo como pessoas com necessidades cognitivas e afetivas a serem atendidas, para, assim compreendidas, ficarem mais fortalecidas para atender a seu grupo de professores.

O que as coordenadoras lembraram é que sua atuação não pode e não deve ser avaliada sem que outros aspectos sejam considerados, como o fato de as escolas pertencerem a uma rede de ensino. Ou seja, o cumprimento de diretrizes pedagógicas que garantam a unidade das escolas de uma rede deve ser preservado, mas sem desconsiderar o atendimento às diferenças regionais e individuais presentes nas escolas.

O que as coordenadoras revelaram ainda é que no período proposto na investigação, de 2001 a 2004, existia uma proposta da administração pública quanto à observação e ao acompanhamento das práticas de formação na escola, uma preocupação sobre como cada coordenador conseguiria desenvolvê-las. No entanto, a proposta não se concretizou; não houve questionamento sobre a predominância da burocracia e se as

propostas de formação continuada repercutiam no processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos que as ações de formação continuada para os coordenadores pedagógicos configuram atividades complexas e trabalhosas, que intentam mudanças, inovações, adequações transmitidas ao fazer pedagógico na escola se fizerem sentido para o coordenador pedagógico. Assim, a presença do outro se torna fundamental. São necessários outros experientes para ajudá-lo a constituir seus sentidos a partir dos significados expostos nos documentos legais. É também importante que as administrações conheçam quais são as práticas realizadas na escola para que os conhecimentos propostos em formações continuadas possam ser compartilhados por todas as pessoas envolvidas no processo, não de forma generalizada, mas, sim, respeitando a diversidade. Para tanto, as boas políticas necessitam cuidar dos coordenadores pedagógicos, entendendo que também eles estão aprendendo, discutindo, refletindo, sobretudo sobre qual é o papel que lhes cabe como formadores de professores. O que é ser coordenador pedagógico?

Cada coordenador é um indivíduo singular, portanto sua singularidade revela uma historicidade das formações recebidas, das escolas pelas quais passou, dos colegas e alunos que contribuíram para que ele constituísse seus sentidos.

Assim, o acompanhamento como forma de atendimento revela-se um dos recursos fundamentais, tanto por parte do coordenador pedagógico para com os professores como da administração pública para com seus coordenadores. A relação com o outro é fundamental no percurso do desenvolvimento. Os percursos da formação são diversos: pedindo ajuda aos pares; compartilhando as práticas; aprendendo na condição de alunos; rompendo com práticas rotineiras; aprimorando seu fazer a partir do questionamento da teoria e da prática. Mas isso precisa ser acompanhado de perto pela administração e, na escola, pelo coordenador.

Os coordenadores apropriaram-se, sim, dos significados dos documentos legais, textos discutidos nos cursos de formação continuada, porém cada coordenador constituiu seus sentidos ao longo de sua historicidade.

Acreditamos que o conhecimento teórico pode modificar a prática. Para que isso aconteça é necessário que os conhecimentos sejam elaborados passando pelo afetivo e pela constituição

de sentidos. Todavia, essa construção não se faz no vazio, só por vontade individual; é fundamental que acompanhamentos sejam feitos, auxiliando a aprendizagem das pessoas em seus diferentes contextos de trabalho, dando-lhes maior conforto e confiança, permitindo que expressem seus medos, suas dificuldades.

Nas relações sociais, Wallon explica que as relações eu-outro não podem ser compreendidas se não se fizer também a relação com o meio social. Dessa perspectiva, o trabalho de formação na escola não é produzido única e exclusivamente pela coordenadora pedagógica que forma, tampouco pelo professor que ensina seus alunos. O ensinar e o aprender são produzidos na relação entre formador, coordenador pedagógico e todos os outros que fazem parte do contexto escolar; lembrando que o contexto escolar interage com outros contextos. No entanto, as ações de formação da coordenadora pedagógica são dirigidas aos professores, e é a ela, coordenadora pedagógica, que eles se dirigem, respondendo, perguntando, discordando, recusando-se, causando-lhe conforto ou desconforto. Então, coordenadora e professora, com trajetórias de vida de formação singulares, estão em um constante embate de subjetividades, o que significa dizer que do convívio e trocas de experiências nas relações estabelecidas, ambas ressignificam suas concepções de escola, professor, aluno, trabalho coletivo. Um curso de formação continuada que leve em conta esses aspectos, priorizando a integração cognitivo-afetiva, poderá atingir seu objetivo de formação último, que é a melhoria do processo de ensino-aprendizagem na escola.

Referências

- AA.VV. **Grupos de formação: uma (re)visão da educação do educador.** Autores diversos. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação/CO-DOT-GB, 1990.
- AA.VV. **Regimento em ação.** Caderno n. 3. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação/CO-DOT-GB, 1992.
- REY, F. G. **La investigación cualitativa en psicología.** São Paulo: Educ, 1999.
- WALLON, H. **Psicologia e educação da infância.** Lisboa: Estampa, 1975.
- _____. **Evolução psicológica da criança.** Lisboa: Estampa, 1995.

Submetido em: 22 de janeiro de 2013

Aceito em: 19 de fevereiro de 2013